

Interkulturalität: Worüber wird auf Konferenzen gesprochen?

Véronique Lemoine-Bresson¹, Virginie Trémion², Stephanie Doyle-Lerat¹, Marie-José Gremmo³

¹Université de Lorraine/ATILF (CNRS), ²Institut Catholique de Paris, ³Université de Lorraine/LISEC

Zusammenfassung

In folgendem Beitrag sollen die Abstracts von drei internationalen Kolloquien, dem ersten in Soria (Spanien), dem zweiten in Halifax (Kanada) und dem dritten in Le Mans (Frankreich) geprüft werden, um zu verstehen, welche konzeptionelle Rahmen des Interkulturellen darin ersichtlich werden. Die Pluralität der Ansätze macht den Reichtum des interkulturellen Feldes und zeigt auf, dass der Begriff der "Interkulturalität" nie völlig unabhängig von den sozialen Kontexten ist, in denen er hergestellt wird.

L'interculturalité : de quoi parle-t-on dans les colloques ?

Résumé

L'article met en perspective les manières dont les résumés de trois colloques internationaux, le premier à Soria (Espagne), le deuxième à Halifax (Canada) et le troisième au Mans (France) envisagent les cadres conceptuels de l'interculturel. La pluralité des approches fait la richesse du champ et met en évidence que la notion d'« interculturalité » n'est jamais totalement indépendante des contextes sociaux dans lesquels elle se construit.

Interculturality: what is being talked about at conferences?

Abstract

The article looks at the ways in which the abstracts of three international conferences, the first in Soria (Spain), the second in Halifax (Canada) and the third in Le Mans (France) consider conceptual frameworks of interculturality. The analysis reveals a rich diversity of scientific approaches and highlights the fact that the notion of "interculturality" can never be totally separated from the social contexts in which it is developed.

1 Introduction

Depuis 2016, nous développons un projet de recherche¹ qui nous a amenées à participer à différentes rencontres scientifiques autour de la problématique de l'interculturalité. Nous avons ainsi pu nous interroger sur la manière dont les différentes communautés scientifiques que représentent ces colloques posent le cadre conceptuel de l'interculturalité et envisagent les notions constitutives de sa définition. Notre article² analyse, dans une approche comparative, des résumés proposés dans le cadre de trois colloques internationaux qui se sont déroulés dans trois pays différents :

- le colloque *Languages and Cultures in School and Society*, à Soria (Espagne) en juillet 2017, organisé par le Département d'Éducation de l'Université Loyola Marymount University (Californie) ;
- le colloque bilingue *Immigration, dynamiques identitaires et politiques de gestion de la diversité /Immigration, the Dynamics of Identity, and Policies for Managing Diversity*, en juin 2018 à Halifax (Canada), organisé par l'Université Saint Mary's d'Halifax ;
- le colloque *L'interculturel dans les formations de l'enseignement supérieur : conceptions, pratiques, enjeux et perspectives*, en novembre 2018 au Mans, organisé par deux équipes de recherche des Universités de Nantes, du Mans et de Paris-Est-Créteil.

À partir des résumés de ces trois colloques internationaux, nous cherchons à comprendre comment les participants construisent la question de l'interculturalité. Nous analysons la manière dont ils posent ou prennent en compte le cadre conceptuel de l'interculturalité et les notions connexes constitutives de sa définition, notamment la notion de « culture ». Le corpus analysé est composé des résumés présentés par des chercheurs ou enseignants-chercheurs pour des communications en séances plénières et en ateliers. Pour ne retenir que les interventions de recherche, nous nous sommes appuyées sur les données biographiques fournies. Au total, nous avons retenu 124 résumés, que nous avons constitués en trois corpus séparés, S (Soria – 50 résumés), H (Halifax – 38 résumés) et M (Le Mans – 36 résumés).

La méthode d'analyse choisie combine deux approches :

- une analyse lexicale quantifiée, autour de certains termes³, et autour des références bibliographiques fournies ;
- une analyse thématique, développée à partir de notre questionnaire, que nous rappelons : comment le cadre conceptuel de l'interculturalité et les notions connexes constitutives de sa définition sont-ils posés par les auteurs des résumés ?

¹ Le projet DIPERLANG (**D**iversité des **p**ersonnes et des **l**angues) a pour objectif de comprendre comment les futurs enseignants, dans leur formation à l'INSPE, s'approprient les outils conceptuels et méthodologiques qui peuvent les aider à prendre en compte la diversité des publics scolaires auxquels ils seront confrontés dans leur future pratique professionnelle. Mis en place en 2016 à l'Inspé de Lorraine par V. Lemoine-Bresson et S. Lerat, de l'ATILF, le groupe de recherche s'est élargi avec l'intégration de M-J Gremmo, du LISEC, puis, une année plus tard, celle de V. Trémion, de l'Institut Catholique de Paris.

² Cet article reprend partiellement une présentation faite au colloque UPEC-Lirtès qui s'est tenu à Créteil les 21 et 22 novembre 2019 : « La société inclusive à l'épreuve de l'interculturel ».

³ L'analyse s'est faite sur la version française du résumé pour H, dans les versions originales pour M (français), et S (anglais ou espagnol).

Dans les trois premières parties qui suivent, nous présentons les résultats de notre analyse, colloque par colloque. Ensuite, dans une quatrième partie, nous présentons une synthèse de la notion d'interculturalité telle qu'elle se dégage d'une comparaison entre les analyses des trois colloques, en nous intéressant notamment au rapport que cette notion entretient avec les contextes sociaux dans lesquels elle se construit. En conclusion, nous envisageons quelques pistes pour l'éducation interculturelle.

2 Le colloque de Soria : trois voies majoritaires

L'appel à communication du colloque indique que « l'augmentation des arrivées d'immigrants dans de nombreux pays à travers le monde, liée aux défis associés à la scolarisation ultérieure de leurs enfants dans les écoles des pays d'accueil, rend plus nécessaire que jamais d'élargir nos connaissances sur les nouvelles réalités linguistiques, ethniques et culturelles qui découlent de ce phénomène⁴ ». Suit une liste de 22 thèmes dont 12 portent sur des phénomènes linguistiques (bi- ou multi-linguisme, langues minoritaires, politiques linguistiques), et 7 comportent le terme « culture » ou un dérivé. Il n'y a aucune occurrence du radical « intercult- ».

2.1 Que montre l'analyse lexicale des résumés ?

Seuls 7 résumés du corpus S utilisent le radical « intercult- »⁵, ce qui n'est pas surprenant vu le texte de l'appel. En cohérence avec celui-ci, les présentations à Soria semblent se centrer sur les notions de culture (43 occurrences du radical « cultur- »), d'identité et de différences (cf. annexe 1).

L'appel à communication n'exigeant pas de références bibliographiques dans les résumés, celles-ci sont en quantité bien moindre que pour les deux autres colloques. Seul un tiers des résumés en comporte, et il n'y a aucune référence commune (cf. annexe 2). De plus, nous n'avons repéré qu'une seule référence à un auteur du domaine de l'interculturalité, à savoir Gee (2014).

2.2 Les cadres conceptuels qui peuvent être dégagés

Dans les résumés de Soria, la construction théorique de l'interculturalité est rarement explicite. Ce qui donne le plus d'indications sur la notion d'interculturalité est moins une définition du terme qu'un réseau de notions en relation étroite avec la notion de culture, sans que ce lien ne soit explicitement indiqué. Par contre, les résumés s'inscrivent souvent dans une discipline scientifique d'ancrage comme "*literature*", "*history*", ou "*arts*". Près de la moitié des résumés se rattachent à la didactique des langues (*foreign language teaching*, *FLE*, *ELE*⁶), et parfois plus directement au champ de l'éducation bi/plurilingue, ce qui, là aussi, est en cohérence avec l'appel du colloque.

De plus, on peut clairement inscrire certains résumés dans le champ des *Cultural Studies* dans la mesure où ils s'emparent plus largement de la question du citoyen. Certains résumés traitent du rapport des pratiques culturelles à la notion de pouvoir, comme par exemple l'étude des expériences de racisme de jeunes en milieu rural en Écosse (S11), ou celle des

⁴ Notre traduction (texte original en anglais).

⁵ 3 résumés utilisent le terme « multiculturalisme », 1 résumé celui de « transculturalisme ».

⁶ FLE : Français Langue Etrangère, ELE : Español Lengua Extranjera.

effets de l'expatriation sur la construction identitaire professionnelle d'un enseignant (S6). D'après ces éléments, on pourrait inscrire en partie ces contributeurs dans une conception de la culture qui convoque les principes de l'approche *Mixed Intersubjectivity* (Dervin, 2013, p. 20), où "*people represent themselves, not as truths but as constructs*" (p. 16). D'autres interrogent des enjeux éducatifs et des décisions politiques concernant des populations déviantes (Becker, 1985) ou hors normes comme S07 (élèves dyslexiques) et S27 (adolescents à risques).

Pour d'autres auteurs, l'objet culture est pensé comme un quasi synonyme de "*civilization*", ce qui correspond, selon la définition de Tylor (1871), à un tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes. Ainsi, si l'objet culture renvoie pour près de la moitié des résumés à des zones géographiques, il peut également se référer à des modes de vie (*American life*, S30), ou à des produits comme les manuels scolaires (S10 et S42), ou les séries télévisées (S12).

Trois voies majoritaires sont explorées par les résumés. La première voie est celle qui donne de l'importance au croisement des aspects culturels des personnes et des langues ("*ethnically diverse and multi-lingual*", "*diversity of people and languages*"), et y associe des facteurs sociaux ou linguistiques ("*socio-linguistic realities*"). La dimension culturelle des rapports sociaux, qui interroge les relations inter-ethniques aux États-Unis et qui s'est fortement développée dans les années 1980 autour du sujet des revendications des acteurs sociaux, semble encore fort présente dans certains résumés. Ceux-ci mettent en avant la culture d'origine des immigrés et la question de leur insertion aux États-Unis. On relève d'ailleurs une forte présence dans les textes du mot "*community*". Ces études s'inscrivent, du moins partiellement, dans les terrains d'investigation à « de nouvelles altérités » auxquelles les *Cultural Studies* s'intéressent depuis les années 1970 (Mattelart et Neveu, 2008, p. 34).

La deuxième voie met l'accent sur les différences entre des groupes d'appartenance ("*ethnic and cultural differences*"). Cette expression, qui semble lier "*ethnic differences*" et "*cultural differences*", viendrait mettre en sourdine les thèses de Boas dont l'œuvre a permis de penser la différence en déconstruisant le lien entre ces deux termes, insistant sur le fait que la différence entre les hommes est d'ordre culturel et « repose sur des expériences individuelles » (Bonte et Izard, 1991, p. 118). À noter également que le terme "*ethnic*", qui désigne une minorité culturelle en anglais (Bonte et Izard, 1991, p. 243), apparaît essentiellement en contextes nord ou sud-américains, ce qui semble confirmer que ce terme demeure marqué par le contexte nord-américain (Cuhe, 2010)⁷. Dans les cinq résumés qui s'intéressent à l'ethnicité, le critère déterminant de l'*ethnic group* est culturel pour trois résumés sur cinq, *racial-ethnic* pour un résumé et linguistique pour un résumé. En contexte nord-américain, l'idée de culture est fortement associée à la notion d'immigrés, et de nombreux résumés qui interrogent systématiquement la question des différences la relient aux difficultés sociales qu'engendreraient ces différences.

La troisième voie s'intéresse aux territoires. Certains termes globalisants utilisés amènent à penser que les cultures pourraient se caractériser par des spécificités territoriales, quand il s'agit par exemple de parler de "*European Culture*", "*American Culture*", ce qui implique l'idée d'un tout homogène et cohérent. Cette vision est fréquemment invitée au cœur des politiques qui s'intéressent à la question de l'unité nationale ou plus largement de l'unification européenne (cf. travaux de la Commission européenne). La convocation des territoires pour « justifier l'agrégation de vastes ensembles d'individus, sous le prétexte qu'ils sont com-

⁷ Il est présent dans un seul résumé en espagnol ("*etnicidad*").

munément porteurs d'attributs spécifiques » (Vinsonneau, 1999, p. 4) pose à la fois la question de la perception homogénéisante des cultures et celle de la mise en confrontation de deux cultures ("*cultural clashes*" en S05).

3 Le colloque de Halifax : spécificité et hétérogénéité

Ce colloque, intitulé « Immigration, dynamiques identitaires et politiques de gestion de la diversité », est explicitement qualifié de « colloque international en études interculturelles ». L'appel à communication précise que le colloque, bilingue, « est une invitation au dialogue et au partage, dans le cadre de nos réalités particulières, locales et nationales, des réflexions et pratiques liées à différents secteurs d'activité – l'éducation, la santé, l'entreprise, les services sociaux (...) ». Il fournit une présentation, relativement détaillée, de sept thématiques portant par exemple sur les rapports entre gestion de la diversité culturelle et politiques publiques, les politiques de sensibilisation à la différence culturelle, ou les rapports entre groupes culturels majoritaires et minoritaires. Dans l'appel, le radical « intercultur- » apparaît 3 fois et l'adjectif « culturel(s) » 14 fois, dont 7 fois comme qualificatif de « groupe(s) ». On ne trouve aucune occurrence du substantif « culture ».

3.1 Que montre l'analyse lexicale des résumés ?

Comme dans le corpus S, le radical « cultur- » est fréquent dans les 38 résumés du corpus H (63 occurrences, désormais n=63). Mais contrairement au corpus S, on note aussi une grande fréquence du radical « intercultur- » (n=87), ainsi qu'une présence assez forte du terme « diversité », alors que les résumés de S privilégient le terme « différence(s) » (n=11) (cf. annexe 1).

Les relevés lexicaux font postuler des positionnements différents par rapport aux notions de culture et d'interculturalité. Cette hypothèse est confirmée par l'analyse des références bibliographiques. Si l'appel à communication de Halifax ne demandait pas non plus de références dans les résumés, 40% d'entre eux en contiennent, avec en moyenne quatre références par résumé. Cinq auteurs sont communs à plusieurs résumés, tous dans le champ des études culturelles, comme Byram (cf. annexe 2).

3.2 Les cadres conceptuels qui peuvent être dégagés

La majorité des communications porte sur le Québec (n=24) ou le Canada hors Québec (n=6). En cohérence avec l'appel, ces résumés abordent la question de l'intégration/inclusion des immigrants et de la gestion de la diversité culturelle dans ces contextes d'immigration, même si les angles d'analyse sont variés. On note que les résumés s'inscrivent dans des domaines scientifiques différents comme la didactique des langues, les sciences de l'éducation, les sciences politiques, la psychopédiatrie et la psychosociologie.

Ce questionnement général s'articule à des réflexions sur les politiques publiques. En effet, depuis le rapport de la commission Bouchard-Taylor (2008), le choix politique d'un modèle d'intégration et de gestion de la diversité ethnoculturelle différent pour le Canada hors Québec et pour le Québec provoque des turbulences. Ainsi, si le Canada hors Québec a opté pour le multiculturalisme (qui, notamment, « se traduit par la liberté, pour tous ses membres,

de maintenir, de valoriser et de partager leur patrimoine culturel⁸ »), le Québec affiche une politique d'interculturalisme (qui « commande la continuité et la vitalité du caractère distinct et francophone du Québec ainsi que la reconnaissance et la valorisation de la diversité »⁹). Pour les politiques québécoises, le multiculturalisme représente le danger de négliger la spécificité du Québec dans le Canada et de le mettre au rang des autres cultures présentes. Mais les deux termes ne sont présents que dans trois résumés, et un seul oppose explicitement les dénominations « interculturalisme » et « multiculturalisme » pour examiner les deux politiques (H05). Il n'en reste pas moins que les 30 résumés démontrent une dynamique scientifique autour de la thématique du colloque.

3.2.1 Résumés sur les contextes québécois et canadien hors Québec : l'interculturalisme dominant, le multiculturalisme à la marge

Selon Benessaïeh (2019, p. 14), le rapport Bouchard et Taylor décline l'interculturalisme de façon ambiguë. D'un côté, le terme est quasi synonyme d'intercommunautarisme et d'un autre côté, il laisse entendre une relation à tisser entre les deux communautés, celle d'accueil et celle issue de l'immigration. On retrouve cette ambivalence dans les résumés du corpus H. En grande majorité, ils exposent l'interculturel comme une notion opératoire pour la mise en place de projets de nature et d'ampleur variables. Cette conception de l'interculturel en tant qu'expérience semble être un élément stable hérité des principes fondateurs des pionniers des années 1970 (notamment l'Institut Interculturel de Montréal – IIM), tout en présentant une certaine proximité avec la conception de l'interculturalisme de Bouchard. Par exemple, l'interculturalisme pose la diversité culturelle des immigrants comme problématique : le résumé H30 analyse le cas « des enfants issus de l'immigration » dont la réussite éducative interroge. Mais cette vision est fortement limitée aux moins désirables des immigrants. En effet, lorsqu'il s'agit du contexte universitaire québécois, les résumés parlent de « mobilité internationale », d'« immigration souhaitable » (H21) ou d'« un atout de choix sur le plan de l'immigration » (H12). Il y est question d'« étudiants internationaux », d'« étudiants nouvellement arrivés », alors que les « réfugiés, migrants, demandeurs d'asile » sont envisagés comme population minoritaire qui entre en contact de manière frontale avec « les citoyens de la société d'accueil », considérés comme population majoritaire.

Que ce soit en contexte d'interculturalisme ou de multiculturalisme, les dimensions migratoires sont traitées dans un positionnement critique et réflexif, et/ou par la proposition de formules d'accueil concrètes des immigrants, comme par exemple H26 qui discute de l'utilité de groupes d'échanges culturels autour des pratiques parentales en contexte d'immigration.

À l'inverse, d'autres résumés mettent en avant ce que l'IIM dénonçait déjà en 1976, à savoir que la société d'accueil est seule à décider ce qui est bon pour les immigrants. Leurs propositions prennent trois voies complémentaires. La première voie est de travailler la thématique du colloque en intégrant des méthodologies qui prennent en compte « l'instabilité des pratiques discursives sur le soi et l'autre, sur le trait d'union entre ces deux entités », ou encore qui jouent le jeu « du processus plutôt que du figement » (Dervin 2015, p. 8). Une forme souvent retenue est la recherche collaborative et co-constructive entre chercheurs et

⁸ Loi sur le multiculturalisme canadien, <https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/c-18.7/page-1.html> consulté le 23/11/2020.

⁹ quebecinterculturel.gov.qc.ca consulté le 23/11/2020

praticiens (H14, H3, H33). D'autres résumés s'inscrivent dans une approche réaliste de l'interculturel (Dervin, 2016), qui permet des discours contraires mais pas contradictoires par des pratiques dialogiques (H25) ou narratives (H36) imbriquées dans des contextes professionnels. Contraires, mais pas contradictoires, car une grande spécificité de l'interculturel présenté dans les résumés est de valoriser la dimension expérientielle, mettant en avant la subjectivité des acteurs. Dans ces cadres conceptuels, il s'agit de reconnaître d'une part l'importance de ne pas essentialiser l'autre, mais d'autre part de rester conscients de la complexité des situations.

La deuxième voie est d'aborder les politiques publiques qui promeuvent l'interculturalisme par des questionnements critiques des rapports de pouvoir et de justice sociale. De nombreux thèmes sont dénoncés, plus larges, comme la prétendue menace que représentent les immigrants pour l'identité culturelle francophone majoritaire du Québec (H5, H14), ou plus ciblés, comme l'absence des droits humains des demandeurs d'asile (H10).

La troisième voie concerne des résumés qui ont explicitement recours aux imaginaires et soulignent comment les imaginaires peuvent être problématiques : « imaginaires collectifs » (H4), « images d'immigrants projetés » (H7). Les auteurs semblent les utiliser pour poser un regard critique sur la politique de gestion de la diversité.

Enfin, l'interculturel dont il est question dans certains résumés fait écho aux travaux que Cohen-Émerique (citée en H11) a menés dans les années 1990 au Québec. Ils utilisent des termes-clés des théories de cette chercheuse, comme « chocs culturels » (H11, H12), « malentendus interculturels » (H17), « rencontre interculturelle » (H17) et proposent concrètement la mise en place d'« ateliers interculturels » (H1, H17, H24) pour tendre vers plus de justice sociale. Mais si les travaux de Cohen-Émerique se sont révélés intéressants pour les praticiens, il n'en reste pas moins qu'ils comportent des traces de conception culturaliste de l'interculturel (et en ce sens, l'autrice s'inscrit dans une forme d'essentialisation), et on peut se demander quel écho ils peuvent trouver dans un monde problématique (Fabre, 2020).

3.2.2 Les résumés de contextes non canadiens : hétérogénéité des cadres conceptuels

Huit autres contextes sont représentés dans les résumés : l'Algérie (H35), l'Argentine (H32), le Brésil dans une approche comparative avec la France (H13), la France (H6, H9, H28, H37) et le Mexique (H31). Ces résumés présentent une grande hétérogénéité de cadres conceptuels.

Quatre résumés inscrivent explicitement leurs choix en cohérence avec la discipline scientifique de référence : didactique des langues et courants d'idées européens de l'éducation interculturelle (H32, qui convoque les termes clés du CECRL¹⁰), anthropologie de la santé (H9), éducation et formation (H28, qui fait appel au paradigme de l'interculturel renouvelé (Dervin, 2016)), psychologie (H6, qui fait référence aux travaux de Clanet (1990)). Deux résumés (H13, H31) présentent des terrains universitaires pour y inscrire des préoccupations interculturelles, comme la mobilité étudiante (H13), ou l'enseignement bilingue (H31).

¹⁰ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

4 Le colloque du Mans : une conception pragmatique, mais des approches critiques variables

Comme le titre le précise, le colloque « L’interculturel dans des formations de l’enseignement supérieur : conceptions, pratiques, enjeux et perspectives » se réfère explicitement à l’enseignement et à la manière dont les enjeux de la formation par l’interculturel s’y appréhendent. L’appel à communication, dans l’argumentaire, indique que « depuis quelques dizaines d’années, un champ conceptuel, riche de discussions, s’est développé en Didactique des Langues autour des notions d’interculturel ou de pluriculturel, mais aussi de celles d’identité, d’altérité et de diversité », se réfère à « la mise en œuvre de projets interculturels au niveau de la pédagogie universitaire », et note que « [la] mise en place de tels dispositifs implique inévitablement [...] une réflexion sur l’inscription de la formation à l’interculturel dans la pédagogie universitaire globale ». Il fournit alors trois axes : Concepts et conceptualisations, Terrains et dispositifs et Interdisciplinarité et interculturalité, et indique que les contributions devront s’inscrire « dans le domaine des sciences humaines et sociales, notamment la didactique des langues et cultures, la sociolinguistique, l’anthropologie, les sciences de l’éducation ». Ainsi, le colloque du Mans est celui des trois qui structure le plus précisément la participation à l’évènement.

Dans l’appel, le terme « multiculturel » est absent, « interculturalité » et « culture » apparaissent une fois, « pluriculturel » deux fois et « identité » quatre fois. En revanche, le terme « interculturel » est omniprésent (n=82).

4.1 Que montre l’analyse lexicale des résumés ?

Comme on pouvait l’envisager suite au texte de l’appel à communications, le terme « interculturel » est très fréquent dans les résumés du corpus H (n=190). Les occurrences du radical « cultur- » sont aussi nombreuses (n=77). Enfin, c’est le seul corpus où le terme « altérité » apparaît de manière significative (n=16) (cf. annexe 1). Ces relevés lexicaux confirment bien l’inscription des résumés M dans le cadrage demandé par l’appel.

D’autre part, le corpus M est le seul dans lequel le terme « compétence(s) » apparaît de manière significative (n=66), dans plus de la moitié des résumés (n=19), et pour 19 de ces occurrences, il s’agit de la collocation « compétence(s) interculturelle(s) ».

L’appel à communication du Mans est aussi le seul qui demande aux contributeurs de fournir au maximum 5 « références bibliographiques essentielles ». Cette consigne est respectée à 90% et explique aussi pourquoi il y a pléthore de références (n= 130). Pourtant, si 14 auteurs sont cités dans plus d’un résumé, l’auteure la plus citée, Abdallah-Pretceille, ne l’est que dans 7 résumés. Enfin, on note qu’un auteur, Byram, apparaît à la fois dans ce corpus (n=4) et dans le corpus H (n=1) (cf. annexe 2).

4.2 Les cadres conceptuels qui peuvent être dégagés

La pluralité d’approches conceptuelles de l’interculturalité invite les chercheurs à porter un regard critique sur les phénomènes qui lui sont liés, et explique sans doute que cinq communications du colloque M visent à interroger le positionnement théorique et méthodologique de l’interculturalité en France.

Dans l'argumentaire du colloque, la didactique des langues est mentionnée comme un champ disciplinaire de référence ayant permis le développement d'échanges et de discussions autour de l'interculturel. Ce constat est sans doute à mettre en lien avec le contenu des propositions puisque les sciences du langage sont la discipline de référence des résumés avec 84 références lexicales à la langue, mais avec quand même deux mentions du champ de l'anthropologie culturelle (M18, M31).

La dimension interdisciplinaire des recherches est parfois présente. Elle se traduit en général par l'intégration d'une dimension sociologique dans les cadrages théoriques : trois propositions mobilisent des références sociolinguistiques (M05, M13 et M16), un résumé pose un cadre ethnosociolinguistique (M22) et un autre s'inscrit en sociodidactique (M10). Cette prise en compte de la dimension sociale n'est pas étonnante ; elle renvoie à la conception de la culture comme activité sociale et langagière (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996). En cohérence avec cette conception de l'interculturalité, on trouve de nombreuses références à une conception communicationnelle (« communication » n=37), voire interactionniste (M05, M15) de l'interculturalité. L'interculturalité est également conçue comme une pragmatique du langage dans quatre résumés, perspective que l'on doit en particulier aux travaux sur la performativité du langage d'Austin (1970).

La conception pragmatique est confirmée par la fréquence des occurrences du terme « compétence », lié à l'agir, dans le corpus (cf. plus haut). La focalisation est spécifique au corpus M. Toutefois, l'observation des collocations semble révéler une variété de conceptions de la compétence, qualifiée selon les cas d'« interculturelle », de « pluriculturelle », de « multi-inter-trans-culturelle », de « réflexive », de « pragmatique de la communication » ou encore « de l'interaction sociale ». Ce foisonnement terminologique ne semble pas être questionné par les chercheurs et s'accorde plutôt bien avec l'argumentaire du colloque qui fait lui-même référence aux relations « alter-/inter-culturelles ». La variété de dénominations ne semble pas non plus corrompre la perspective anthropologique de l'interculturalité, repérable par les mentions de l'« altérité » ou de l'« autre » (avec ou sans majuscule), respectivement dans 10 et 11 résumés, et qui fait référence aux travaux d'Abdallah-Pretceille.

L'analyse montre également un questionnement sur la « formation à l'interculturel », dans lequel deux approches de la compétence interculturelle (désormais CI) s'affrontent. D'une part, la CI ne s'enseigne pas car l'interculturel est conçu comme une pratique qui « se vit dans la confrontation, [qui] s'acquiert dans des pratiques sociales qui vont amener à un retour réflexif sur ces expériences, qui s'élaborent dans « les dysphonies » (M03). À l'opposé, la seconde approche, largement présente dans le corpus étudié, pose la CI comme une composition de savoirs à acquérir, définis dans les résumés comme « savoir écouter, savoir s'impliquer et se distancier, savoir s'interroger, savoir critiquer et se critiquer soi-même, savoir analyser, savoir comprendre, savoir changer » (M02) ou encore « des savoir-faire comportementaux mais aussi des savoir-faire discursifs et pragmatiques » (M36). Lorsqu'elle n'est pas définie, la CI est mise en relation avec les travaux de Byram, qui a proposé une définition des composantes de la CI, ou encore avec des référentiels de compétence existants : le CECRL (n=3) ou le CARAP¹¹ (n=1), issus des travaux du Conseil de l'Europe, et le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (M.E.N. 2013).

Enfin si la dimension critique de la notion est évoquée dans l'argumentaire, elle s'exprime de manière ponctuelle et variable dans les résumés, ce qui peut surprendre en contexte universitaire. La conception critique énoncée dans les textes se réfère soit aux visées éducatives des dispositifs (« former à une posture critique » en L30, « adopter une posture critique »

¹¹ Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures.

en L20), soit aux outils (« journal critique interculturel » pour L02), plus rarement aux situations de communication. L'exploitation des clichés, préjugés et stéréotypes, qui renvoie aux propositions de Zarate (1993), Verbunt (1994) et Blondel et al. (1998), entre autres, pour former à l'interculturalité, est un bon exemple d'une approche théorique critique partielle repérable dans le corpus. On peut tout d'abord s'étonner qu'aucune mention ne soit faite de la psychologie sociale, qui traite les questions de formation des représentations sociales et culturelles. De plus, l'analyse des résumés montre qu'il est souvent fait référence à des catégories nationales lorsque des groupes sont cités dans les résumés : « les formateurs de FLE français », « les étudiants allemands », « les étudiants sénégalais et chinois ». Lorsque les publics ne sont pas directement cités, le pays l'est parfois : « en France », « en Argentine ». Or, cette conception dite nationaliste risque de figer des cultures et d'amener aux préjugés (Holliday, 2010). Ce n'est pas le seul paradoxe. L'idée de l'individu porteur d'une culture unique est bien rejetée par l'ensemble des communications, et cette conception est d'ailleurs identifiée comme relevant du *culturalisme*, critiqué dans plusieurs propositions comme étant une source de déterminismes et d'aliénations de l'homme. Mais c'est à la faveur d'une vision pluraliste (« pluri- » dans 3 résumés, « multi- » dans 4) de la culture, posée comme réalité, et pas d'une approche questionnante sur le concept même de culture. Or, la perspective critique de l'interculturel impose un changement d'objet et de regard. C'est à cette condition que peuvent être déconstruites les idéologies sur les cultures qui circulent tant dans l'enseignement que dans la recherche (Dervin, 2013).

5 Synthèse : Que peut-on entendre par « interculturalité » et « interculturel » ?

Aucune définition de l'interculturel ne fait l'unanimité, d'autant que de nombreux termes s'y associent ou y sont amalgamés : dialogue interculturel, situation interculturelle, préoccupation interculturelle, médiation interculturelle, etc. Tout d'abord, la notion est éminemment polysémique et fluctuante selon le statut et le rôle des acteurs qui l'utilisent, ou les contextes concernés (sphères de la recherche, des institutions, des pratiques). Il existe une histoire des discours sur l'interculturel, variable elle aussi selon les territoires. Utilisé parfois comme adjectif, et parfois comme nom commun, le terme « interculturel » sert aussi bien à qualifier la relation entre des personnes qui viennent d'univers culturels divers, que le contexte dans lequel s'instaurent des dynamiques sociales ou les multiples « façons de faire de l'interculturel » (White et Gratton 2017, p. 65). Il peut également s'agir d'une méthodologie avec des principes de réflexivité qui interroge les idéologies sociales et propose des actions au service de « l'égalité des dignités » individuelles, selon l'expression de Porcher (2004). Cette dernière façon de faire permet d'examiner si les actions éducatives bien intentionnées, basées sur des orientations politiques et parfois uniquement centrées sur un groupe spécifique, ne se retournent pas contre les groupes pour lesquels des professionnels s'engagent. L'interculturalisme, par exemple, en tant que modèle de gestion de la diversité, mérite d'être interrogé en ce sens. Une chose paraît certaine, l'interculturel est une notion fortement idéologique, à la croisée d'influences politiques, scientifiques et pratiques.

Notre analyse comparative reflète cette polysémie. L'analyse quantifiée des éléments lexicaux de référence pour la thématique de l'interculturalité confirme la tendance à la diversité : les trois corpus se situent différemment autour des notions d'« interculturalité » et d'« identité ». De même, l'analyse montre une grande variété de références bibliographiques. Ainsi, les références du corpus M, corpus le plus cohérent, relèvent pour la plupart de travaux français et européens, du domaine de la didactique des langues, qui, comme nous l'avons dit

plus haut, contribue historiquement, depuis les années 1980, à la dynamique du champ de recherche.

D'autre part, l'analyse des cadres conceptuels de l'interculturel dans les résumés de Soria, d'Halifax et du Mans montre à quel point l'interculturel s'invite dans une grande diversité de terrains et montre un visage à facettes multiples, notamment dans sa dénomination et dans ses objets. L'analyse des résumés des trois colloques, qui se situent dans des contextes de recherche et de pratique divers et ont des objectifs différents, met en évidence comment se construisent et se maintiennent des sphères de spécialité qui créent leurs cadres conceptuels propres et fonctionnent de manière indépendante les unes des autres, tout en travaillant sur les mêmes questionnements. On voit ainsi que la notion d'« interculturalité » n'est jamais totalement indépendante des contextes sociaux dans lesquels elle se construit.

Dans le corpus H, comme on l'a vu, les propositions font une place non négligeable aux travaux des institutions politiques canadiennes qui ont défini des conceptualisations institutionnelles de la notion, et abouti à une dichotomie des positionnements et des pratiques des auteurs.

Pour de nombreux auteurs du corpus S, la culture et ses notions connexes seraient des concepts opératoires qui permettent d'étudier des personnes issues de communautés, de zones géographiques, de générations, ou encore de capacités intellectuelles différentes. Les rencontres décrites dans le corpus mettent en face à face des communautés dont les individus se voient imposer les mêmes caractéristiques. Chaque individu du groupe décrit semble être avant tout membre d'une culture que les auteurs tentent d'objectiver, pour proposer des solutions concrètes aux problèmes posés, où *"violence and hostility are seen as an archaic phenomenon, to be eliminated thanks to the progress of exchange and the establishment, through a social contract, of a transparent communication"* (Mouffe, 2005, p. 3).

Le corpus M semble être le plus endogame des trois corpus dans le sens où les références empruntent massivement aux outils théoriques et méthodologiques des sciences du langage. Les résumés de ce corpus font également état d'un questionnement autour de la formation interculturelle, que les deux autres corpus ne semblent pas interroger. Une dernière caractéristique du corpus M est le peu de références au contexte politique, comparativement aux corpus S et H, ainsi qu'une large mention des travaux français sur l'interculturalité. Cette spécificité du corpus justifie peut-être les manières timides et variables de manipuler l'appareil questionnant de l'interculturalité, si l'on compare avec les approches scientifiques de ce champ à l'international qui adoptent désormais largement un positionnement critique.

6 Conclusion

L'analyse que nous présentons ici permet de souligner la variété des recherches sur l'interculturalité à l'international et l'hétérogénéité des conceptions de l'interculturel, confirmant, comme le rappelle Razafimandimbimananana (2019), que l'interculturel est ce « processus aux contours (in)visibles [qui] définit autant nos sociétés qu'il en est l'une des conceptualisations les plus énigmatiques » (p. 159). L'un des objectifs que partage une grande partie des résumés est la question de la transformation des représentations, des attitudes et des comportements, en d'autres termes, la question du développement d'une capacité à agir en contexte interculturel. L'hétérogénéité des approches de la notion d'interculturalité influe alors fortement sur les rapports qu'elle entretient avec la notion d'éducation interculturelle dans les différents résumés.

Dans les 3 colloques, si les résumés s'inscrivent généralement dans les cadres définis par les organisateurs, il nous apparaît que les auteurs s'interrogent essentiellement sur les manières de fonctionner dans la diversité. Ils ne discutent généralement pas de la place du commun dans leurs projets. Ainsi, nous remarquons que l'éducation interculturelle peut être conçue dans un rapport théorique exclusif avec la problématique de l'altérité, comme le montre le corpus M. Ou, au contraire, en évinçant la question du sujet en situation d'interaction, voire en lui accordant un rôle secondaire au profit du collectif, comme le montrent les résultats des deux autres corpus.

La recherche sur l'éducation interculturelle pourrait alors concerner ce qui est pensé à l'articulation de ces deux approches, centrée à la fois sur le sujet (unique, en interaction, et situé) et sur le projet collectif (équitable, égalitaire et « incluant »).

Bibliographie

- Abdallah-Preteille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Presses Universitaires de France.
- Abdallah-Preteille, M. & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Presses Universitaires de France.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Éditions du Seuil.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Éditions A. M Métailié.
- Benessaïeh, A. (2019). Dix ans après Bouchard-Taylor : l'interculturalisme en question. *Recherches sociographiques*, 60(1), 11-34.
- Blondel, A., Briet, G. & Collès, L. (1998). *Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégies didactiques*. Duculot.
- Boas, F. (1940). *Race, Language and Culture*. Macmillan.
- Bonte, P. & Izard, M. (1991). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Presses Universitaires de France.
- Bouchard, G. & Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir : le temps de la conciliation, rapport final de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles*. Éditeur officiel du Québec.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Cadre Européen Commun de référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. (2001). Éditions du Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Candelier, M. (coord). (2012). *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Éditions du Conseil de l'Europe. ISBN : 978-92-871-7172-6. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740>
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Presses universitaires du Mirail.
- Colloque « Languages and Cultures in School and Society », Université de Soria, Espagne, 5-6-7 juillet 2017. <https://soe.lmu.edu/centers/internationalcolloquium/>
- Colloque « Immigration, dynamiques identitaires et politiques de gestion de la diversité », Canada, Halifax, Nova Scotia. 14-16 juin 2018. <https://www.icstconference.com/>
- Colloque « L'interculturel dans les formations de l'enseignement supérieur : Conceptions, pratiques, enjeux et perspectives », Le Mans, 22-23 novembre 2018. <https://interculturel.sciencesconf.org/>
- Cuche, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Éditions La Découverte.
- Dervin, F. (2013). *Le concept de culture : comprendre et maîtriser ses détournements et manipulations*. L'Harmattan.
- Dervin, F. (2015). *Analyser l'identité : l'apport des focus groups*. L'Harmattan.
- Dervin, F. (2016). L'interculturel en éducation : une notion à retravailler toujours et encore ? Dans F. Barthélémy et D. Groux (dir.), *Quarante ans d'interculturel en France : Hommage à Louis Porcher* (p. 97-108). L'Harmattan.

- Fabre, M. (2020). Préface. Dans M. Paul (dir.), *La démarche d'accompagnement*. De Boeck.
- Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. Routledge.
- Holliday, A. (2010). *Intercultural communication and ideology*. Sage.
- Lemoine-Bresson, V., Lerat, S. & Gremmo, M.J. (2018). (Dé) construction de la notion d'interculturalité par des étudiants, futurs enseignants. *Recherches en didactiques*, 26(2), 25-40.
- Loi sur le multiculturalisme canadien. Site web de la législation. Canada. (LRC 1985, ch. 24, 4e suppl.). <https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/c-18.7/page-1.html>
- Mattelart, A. & Neveu, É. (2010). *Introduction aux cultural studies*. La Découverte.
- Ministère de l'intégration, de la francisation et de l'intégration. Page d'accueil « Favoriser l'intégration » du site officiel du gouvernement du Québec : <http://www.quebecinterculturel.gouv.qc.ca/fr/index.html>
- Mouffe, C. (2005). *On the political*. Routledge.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Hachette éducation.
- Razafimandimbimananana, E. (2019). Voies/voix pluriartistiques de l'« interKulturel » : les coulisses d'une exposition par les étudiants en Nouvelle-Calédonie. *Le langage et l'homme*, 54(1), 159-178.
- Tylor, E. B. (1871). *La civilisation primitive*. Tomes I, II. Reinwald (traduction française de *Primitive culture, researches into the development of mythology, philosophy, religion, art and custom*, 2).
- Verbunt, G. (1994). *Les obstacles culturels aux apprentissages : guide des intervenants*. CNDP Migrants.
- Vinsonneau, G. (1999). *Inégalités sociales et procédés identitaires*. Colin.
- White, B. & Gratton, D. (2017). L'atelier de situations interculturelles : une méthodologie pour comprendre l'acte à poser en contexte pluriethnique. *Alterstice*, 7(1), 63-76.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Didier-CREDIF.
- Zarate, G. & Byram, M. (1997). *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*. Council of Europe.

Annexes**Annexe 1 : Fréquence lexicale (en nombre d'occurrences des radicaux et/ou termes)**

	H	M	S
intercultur-	62	190	26
cultur-	45	77	43
identité(s)	11	4	16
différence(s)	4	6	11
diversité(s)	17	17	5
altérité (s)	4	16	1
compétence(s)	18	40	3

Annexe 2 : Références bibliographiques (en nombre d'occurrences)

	H	M	S
Nombre total de textes	38	36	50
Nombre de textes avec références	15	33	16
Nombre d'auteurs cités	52	130	16
Nombre d'auteurs cités dans plus d'un texte	5	14	0
Plus grand nombre de textes ayant 1 référence commune	4	7	0